

ENTREVISTA

Professor: como recriar uma profissão da utopia?

Entrevista concedida por José Alberto Correia*, da Universidade do Porto, a Olinda Evangelista.

Palavras chave: Correia, José Alberto-Entrevistas.

Key words: Correia, José Alberto-Interviews.

Revista *Perspectiva*: Professor José Alberto, o que nos interessa discutir com o senhor, tomando por base suas reflexões – que obviamente não caberão nessa entrevista –, relaciona-se ao modelo de docência implementado particularmente na última década e como está sendo projetado o modelo de professor na “virada do milênio”, fazendo aqui uma concessão a esse jargão.

José Alberto Correia: Penso que para abordarmos a questão da profissão docente nesta “virada do milênio” teremos de prestar uma atenção particular às transformações que se têm produzido na gestão política e simbólica da profissão. Estas transformações têm-se traduzido, genericamente, pela substituição de um modelo onde o professor era encarado como “elo mais forte” ou baluarte do sistema por um outro onde ele é o “elo mais fraco”, como um problema ao “bom funcionamento” do sistema. Gozando de uma delegação política do poder do Estado na sala de aula, de uma delegação cognitiva da parte da Ciência Moderna e de um poder jurídico que, pelo menos ao nível da instituição universitária, não é susceptível de ser questionado do “exterior” do mundo escolar, o professor parece ser hoje vítima tanto da crise do Estado Educador, como da fragilização dos pressupostos epistemológicos da

* Doutor pela Université de Bordeaux, Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/PT (FPCE-UP). Coordenador Científico do Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIE-UP). Entrevista concedida à Olinda Evangelista, na Universidade do Porto/PT, em agosto de 2004.

Ciência como da própria justiça escolar. A fragilização das instâncias que asseguravam o exercício mais ou menos estável de uma autoridade profissional dos professores foi acompanhada por um conjunto de medidas políticas que estão na origem da produção de um conjunto de disposições subjectivas responsáveis pela degradação da imagem profissional. Refiro-me à implementação de sistemas de formação contínua de professores que se tendo apoiado na noção de “necessidade de formação” difundem uma imagem potencialmente degradada de cada um dos docentes, bem como ao desenvolvimento de um “discurso político” que associa a crise das nações à ineficácia dos sistemas educativos e esta última à ineficácia dos professores que só pode ser combatida com a implementação e desenvolvimento de dispositivos que assegurem uma avaliação adequada do seu desempenho individual.

Poderíamos assim dizer que as actuais medidas de gestão política da profissão para além de pressuporem a existência de uma relação directa entre a acção individual de cada professor e os resultados dos sistemas educativos – inibindo assim que se pense as dimensões organizacionais do trabalho docente – colocam os desempenhos e os envolvimento profissionais sob suspeita.

As peripécias que, recentemente em Portugal, acompanharam o processo do concurso de atribuição das escolas aos professores foram a este respeito “exemplares”.

Revista *Perspectiva*: Eu acompanhei pelos jornais.

José Alberto Correia: Na realidade, apesar do Ministério ter reconhecido as suas culpas da gestão deste concurso que impediu que as aulas começassem na data prevista por os professores não saberem em que escola iriam trabalhar, a verdade é que esse mesmo Ministério minimiza (não dá importância) a este facto pois afirma ser possível começar as aulas imediatamente após a resolução deste problema. Esta peripécia é bem reveladora da tendência do campo político transmitir uma imagem simplificada do trabalho docente (nós sabemos que a profissão docente é complexa quando analisada do seu interior e parece ser simples quando vista de fora), ao mesmo tempo em que ele admite que cada professor é individualmente produtor das suas práticas profissionais que são, tendencialmente, descontextualizadas, isto é, transferíveis para qualquer contexto.

Penso que esta imagem do professor solitariamente produzindo as suas práticas profissionais encontra um certo apoio no campo da investigação educacional. Nós sabemos que neste campo se tem produzido duas imagens aparentemente contrastantes do professor. Uma destas imagens é uma imagem entusiasmante; apoiado nos trabalhos ocupados em compreenderem o “pensamento do professor”, ou realçando a ideia do professor como intelectual auto-reflexivo, estas tendências sugerem ser o professor o único local da sua reflexão sendo que esta lhe permite encontrar soluções originais e criativas aos problemas do funcionamento do sistema. O professor individualmente reflexivo constituiria assim a origem das inovações imprescindíveis ao funcionamento ou à transformação do sistema, consoante a perspectiva em que nos situemos. A segunda corrente que pode ter tido a sua origem nos estudos sobre o mal-estar docente ou sobre o seu stress profissional contribui para a divulgação de uma imagem sombria da profissão, para a divulgação de uma imagem que põe sobretudo em realce as dificuldades cognitivas ou psicológicas dos professores em gerirem os novos desafios da escolarização.

Penso que no campo político coexistem estas duas imagens sendo mais reforçada a imagem sombria pelos governos mais à direita e a imagem exaltante emerge, por vezes, nos governos menos de direita (ou de esquerda).

Ora esta imagem do professor e das suas práticas está fortemente associada a uma representação simplista e paradoxal da escola como organização que se supõe organizar a ser estruturada pelo conjunto de actividades que nela se desenvolve. Esta representação assenta, com efeito, numa ideologia de gestão de recursos onde se valoriza sobretudo os produtos estandardizados da acção educativa ao mesmo tempo se incita a um trabalho profissional tendencialmente distante destes produtos. Na realidade, se hoje se atribui à escola e ao professor individualmente um conjunto de missões que vão desde a Educação Intercultural, até à educação para o consumo, passando pela Educação para a Paz, a Educação para a cidadania ou a Educação Rodoviária, e se por outro lado se produzem referências cada vez mais frequentes ao trabalho afectivo e relacional dos professores, a verdade é que estas dimensões do trabalho desenvolvido na escola se tornam invisíveis à medida que se atribui uma importância praticamente exclusiva aos produtos cognitivos disciplinares, aos produtos

estandardizados da escola. Creio que a profissão docente tem sido particularmente desgastada neste processo. Por um lado, atribui-se à educação um conjunto impossível de missões que pelo modelo adoptado pela escola se tornam em missões individuais de cada professor e, por outro lado, estas missões são invisíveis e frequentemente vividas sob o signo do fracasso profissional que, como sabemos no caso das profissões que trabalham com relações humanas, se transforma imediatamente em fracasso pessoal.

Este contexto contribui para que cada um dos profissionais da educação esteja hoje investido de uma missão impossível. Nós sabemos que a impossibilidade da missão pode constituir uma condição para que a profissão docente se possa recriar como uma profissão da utopia. No entanto, num contexto onde se produz um conjunto de incitações políticas que fomentam o individualismo e a solidão profissional e onde se acentuam o conjunto de contribuições que se espera dos professores ao mesmo tempo em que se acentuam os défices de retribuições profissionais (nomeadamente, retribuições simbólicas) esta possibilidade de utopia ou de construção da profissionalidade com projecto utópico, só pode produzir fracasso, frustração sofrimento profissional.

Revista *Perspectiva*: Sem dúvida! Ele é frustrado o tempo todo.

José Alberto Correia: Sim, creio que os professores vivem a sua profissão sobre o signo da frustração. Eles vivem a profissão numa espécie de autonomia solitária que os inibe de construírem espaços de comunicação profissional pertinente que permitem uma descrição subjectiva das vivências profissionais e surgem como uma alternativa aos espaços e tempos formais de gestão organizacional da profissão. Do meu ponto de vista a construção de uma autonomia profissional solidária subentende uma crítica tanto do processo de alienação do trabalho do professor como do processo de alienação do trabalho dos alunos que, como sabemos, não só fracassam na escola como mesmo quando não fracassam não deixam de abominar a escola.

Revista *Perspectiva*: É verdade, pois 50% dos alunos fracassam, 50% não fracassam. Como isso se explica? Os alunos saem da escola...

José Alberto Correia: É, creio que em geral os alunos não gostam do trabalho escolar embora gostem da escola como espaço e tempo de

sociabilidade. No actual contexto é talvez o único espaço urbano de encontro dos jovens que não se encontra submerso pela lógica mercantil.

Revista *Perspectiva*: Gostam da parte social.

José Alberto Correia: Penso que esta perda da importância da socialização cognitiva dos alunos relativamente à sua socialização relacional está associada a uma das mais importantes ambivalências da profissão docente. Refiro-me ao facto desta tendência apelar a que o trabalho docente desenvolvido na “esfera privada da sala de aula” se tenha de ocupar de um conjunto de tarefas relacionadas com a regulação das relações sociais ao mesmo tempo que o que se valoriza publicamente é o trabalho e os produtos cognitivos. As “subjectividades profissionais” produzidas nas vivências privadas da profissão nem sempre dispõem de instrumentos narrativos para se exprimirem publicamente de uma forma legítima accionado os recursos de uma narrativa profissional onde predominam as referências às dimensões e à eficácia cognitiva de um trabalho que em grande parte terá de se ocupar das dimensões relacionais. Compreende-se que esta tensão entre a vivência privada da profissão e a sua expressão pública esteja na origem de um conjunto de equívocos de entre os quais importava realçar aquela que se estabelece entre o trabalho dos professores e o trabalho dos alunos. Muito frequentemente, com efeito, os alunos são considerados como um obstáculo ao exercício do trabalho dos professores da mesma forma que estes constituem um obstáculo à felicidade daqueles. Inibe-se, assim, o desenvolvimento de dinâmicas onde se torne possível pensar a indissociável relação existente entre as condições de felicidade do trabalho docente e do trabalho dos alunos e de conceptualizar a problemática do sentido do trabalho escolar como sendo um sentido partilhado e pertinente para os seus principais protagonistas.

Não me refiro apenas à pertinência dos saberes que a escola transmite. Durante muito tempo, esta pertinência definiu-se por uma referência ao futuro numa lógica em que o sacrifício do presente se justificava pelos futuros prometidos; o nexos entre aprendizagem e felicidade estava relativamente estabilizado pelo facto da felicidade se projectar no futuro. Hoje, num contexto de crise dos futuros prometidos, este nexos parece ter-se quebrado já que o futuro não justifica o sacrifício do presente; aprender já não é condição de felicidade no presente nem no futuro. Ora,

se esta tendência contribui para a crise cognitiva dos saberes transmitidos pela escola, ela é acompanhada por uma outra crise cognitiva que diz respeito à desadequação entre as vivências no campo escolar e os instrumentos que este “naturalmente” utiliza para conhecer, desconhecer e reconhecer as dinâmicas que se produzem no seu interior. Nós sabemos que qualquer ordem cognitiva produz conhecimentos e desconhecimentos. Nós sabemos também que a preservação de uma ordem cognitiva está dependente do facto de ela permitir produzir conhecimentos que são mais relevantes que os desconhecimentos resultantes da sua utilização.

Actualmente a utilização indiscriminada das categorias de professor, aluno ou currículo parece produzir mais desconhecimentos sobre o que se passa na escola do que conhecimentos ou esclarecimentos. Na realidade, os jovens já não são “naturalmente” dizíveis através da figura do aluno (a juventude não está suficientemente alunizada), os professores parecem ter perdido o sentido de uma profecia para procurarem sobreviver no espaço escolar e a complexidade e diversidade de saberes que circulam na escola já não são geríveis nem apreendíveis por referência àqueles que têm um estatuto curricular reconhecido. Sabemos também que só muito remotamente a organização escolar dos jovens na escola se assemelha àquela que a escola utiliza para gerir e pensar a organização dos alunos. Compreende-se que a utilização indiscriminada deste conjunto de categorias cognitivas no cotidiano das escolas, não permite que os professores compreendam as dinâmicas sociais em que estão envolvidos. Dificilmente a escola lida com os fenómenos que se produzem no seu interior e dificilmente os professores constróem uma cidadania narrativa que lhes permita lidar com suas angústias, frustrações, para que elas constituam uma alavanca à transformação da ordem escolar.

Revista *Perspectiva*: Professor, relativamente a isso são vários os pontos interessantes nessa nossa conversa. Um que poderíamos discutir trata da idéia de que, no campo da produção científica, a abordagem que se faz da função docente é reducionista. O trabalho docente é tomado de um modo muito individual e o problema da escola parece residir na questão da produção da qualidade de ensino. Em uma pesquisa que realizei nos principais periódicos portugueses, nos anais da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) e nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no Brasil, particularmente

no Grupo de Trabalho (GT8) Formação de Professores, os estudos que se produzem sobre a função docente, tendencialmente, abordam a temática de um ponto de vista interno a sala de aula. Isto parece evidenciar o modo como os próprios pesquisadores, portanto, os professores, percebem a sua profissão.

José Alberto Correia: Sim, da perspectiva do ensino, que é a produção da qualidade do trabalho do professor. Das competências.

Revista *Perspectiva*: O professor competente é o que, em tese, produziria o aluno competente, que leva o aluno a portar empregabilidade. Este é o horizonte colocado pelo professor dentro do próprio campo de reflexão. Isto é muito complexo.

José Alberto Correia: É muito complexo e é congruente com a definição política. A gramática das competências e da empregabilidade invadiu o campo educativo associada a um outro conjunto de referências como as da autonomia, do projecto, a individualização do ensino ou a flexibilidade que, tendo constituído alguns dos mais importantes referentes das narrativas críticas em educação, se tornaram hoje no discurso do poder, que se incorporaram nas narrativas políticas dominantes no campo educativo. Ora se estes referenciais se tinham constituído como referenciais centrais na construção de uma “autoridade profissional” dos professores assente na afirmação de uma relativa autonomia do pedagógico no que toca ao político, a verdade é que hoje eles contribuem para uma pedagogização do político e dos problemas sociais, desligando-se, por isso, do campo onde se poderão produzir dispositivos de autorização narrativa dos professores. Tendo a sua origem no Movimento da Educação Nova, estes instrumentos contribuíram simbolicamente para uma autoridade profissional pelo menos durante os anos 20 e 30, “os anos loucos da pedagogia” como alguém os caracterizou.

Revista *Perspectiva*: No Brasil também é um momento de ascensão dessa perspectiva, anos 20 e 30 do século XX.

José Alberto Correia: O grande problema de hoje é que o discurso do poder é o discurso do movimento educacional, quando, nos anos 20, o discurso da educação nova era crítico relativamente ao poder. Hoje o discurso do poder é o discurso da autonomia, do projeto, e nós não temos instrumentos alternativos.

Revista *Perspectiva*: A apropriação que a política fez de determinados conceitos levou a que a política esvaziasse os mesmos e, do meu ponto de vista, especialmente na produção que analisei, os pesquisadores não conseguem, primeiro, compreender efetivamente o processo e, segundo, dar resposta a ele.

José Alberto Correia: Uma das grandes limitações que se encontra em construir uma linguagem alternativa é uma certa “naturalização” que nós fazemos da forma escolar como forma de se pensar educação. Quando se fala em educação, se fala em escola. É uma concepção “escolocêntrica” da educação e há o pressuposto de que o único problema da escola é o seu funcionamento. Se há problemas na escola é porque ela funciona mal, não organiza bem os seus recursos, não faz uma utilização eficiente dos meios. Hoje há um verdadeiro domínio totalitário das políticas e dos discursos sobre os meios em detrimento da reflexão sobre os fins, em detrimento das políticas do sentido do trabalho educativo.

Revista *Perspectiva*: Então vamos reformar.

José Alberto Correia: O pressuposto é de que a escola é um bem comum inquestionável, quando as vivências dos sujeitos que a habitam parecem sugerir que longe de ser um “bem comum” ela parece transformar-se num “mal comum”, num dispositivo de produção de infelicidade para os jovens, para os pais e para os professores. As manifestações da crise da escola são sempre politicamente interpretadas como “défices” do processo de escolarização que importará intensificar, torná-lo cada vez mais precoce e prolongá-lo ao longo da vida. Existe hoje uma tendência impressionante para uma hiperescolarização da vida tanto dos jovens como dos adultos.

Revista *Perspectiva*: O que o senhor acha da seguinte hipótese, decorrente das questões que levantou: há uma demanda para a escola hoje, de solução das questões sociais, que ela é incapaz de realizar. Por outro lado, uma exigência colocada para a escola – que aparece como uma demanda para o professor – é a de sucesso económico do aluno, de conquista de emprego. O professor tem dificuldade em escapar desse rolo compressor.

José Alberto Correia: Creio que o papel compressor do económico sobre o educativo já não se exerce hoje apenas na modulação e

estandardização dos produtos da acção educativa, mas contamina as modalidades de se pensar a educação. O “Novo espírito do capitalismo” e as modalidades por ele accionadas para gerir a chamada “nova questão social” foi acompanhado pelo desenvolvimento de novas modalidades de gestão das vontades individuais apoiadas num modelo deficitário, isto é, num modelo onde se pressupõe que as vítimas da exclusão social são apenas vítimas de si próprias, dos seus défices de cognição ou de vontade. Trata-se de um modelo onde se tende a pedagogizar as questões sociais já que se admite que estas não são a expressão de conflitos sociais, mas o resultado da acumulação de necessidades de formação não satisfeitas.

Para além de criar um campo particularmente propenso ao desenvolvimento de concepções “ortopédicas” de formação esta pedagogização das questões sociais apoia-se num “ideal-tipo” de cidadão e de cidadania, ou se quisermos, num “ideal-tipo” de referência em torno do qual se define a grandeza social onde predominam as figuras da leveza, flexibilidade, mobilidade, beleza. Esta figura “ideal-típica” contrasta com a figura do capitalista sucedido no início do século como sendo alguém instalado (logo tendencialmente imóvel) com peso a mais (logo pouco preocupado com a estética corporal e com a sua leveza) e fumando um charuto (pouco preocupado com a saúde). Sabemos que esta pedagogização das questões sociais encontra um terreno particularmente fértil num campo educativo que sempre teve “dificuldades” em lidar com o conflito. Sabemos também que a produção de indivíduos leves, saudáveis, móveis e flexíveis também é uma missão particularmente valorizada pelos educadores.

A profissão docente é propensa a visões desta ideologia, mas, por outro lado, também é vítima das consequências desta própria ideologia. Ninguém sabe o que é empregabilidade, competência. Penso que, de fato, o professor e os sistemas educativos estão muito propensos ao encerramento da ideologia sobre si própria, são muito propensos a uma visão ou, pelo menos, a uma aceitação deste tipo de ideologia *managerial*, *neomanagerial*, de reengenharia.

Revista *Perspectiva*: A professora Eneida Oto Shiroma e eu trabalhamos com a hipótese de que a política de profissionalização docente seria um aspecto desta ideologia neogerencialista. Nós a estamos entendendo como estratégia política de controle do trabalho docente.

José Alberto Correia: Penso que há simultaneamente um reforço dos dispositivos de controlo remoto do trabalho dos professores e uma irresponsabilização pelos fracassos da escolarização. O controlo do trabalho docente já não se faz, por outro lado, tanto através da definição normativa da acção profissional legítima, mas é mais um controlo cognitivo que lhe (im)(pro)põe uma forma legítima de se pensar os problemas profissionais para os responsabilizar pelas consequências da sua acção. Daí a importância que se tem vindo a atribuir tanto à retórica da autonomia profissional como à implementação de dispositivos de avaliação dos professores.

Revista *Perspectiva*: Penso que estamos vivendo um momento em que ninguém mais pode ser triste. Temos que ser leves, divertidos. Temos que ser felizes por conta própria já que o sistema não colabora. Ou seja, o professor, ao mesmo tempo, é incapaz de dar conta dessas demandas, está deprimido, e é obrigado a achar que está tudo ótimo.

José Alberto Correia: Eu creio que a escola só entusiasma os técnicos do Ministério e estes estão entusiasmados por dever de ofício. A eles compete-lhes dar o mote de que a escola é a única solução para os problemas sociais e não parte dos problemas que ela se propõe resolver. A ideia de que hoje não vivemos um contexto de défice de escolarização, mas de excesso de escolarização, constituiria, quanto a mim, um bom princípio para podermos repensar um educativo mais heterogéneo e mais atento ao combate às desigualdades e injustiças sociais. Importa pensar a escola a partir deste educativo e não o contrário. A investigação pode desempenhar um papel relevante desde que possa contribuir para a reabilitação de formas não escolares de pensar e de praticar a educação que são marcadas por uma irreductível heterogeneidade como serão heterogéneas as gramáticas das formas de que habitam a própria escola, que a interpelam e que importa valorizar e reconhecer.

Penso que o futuro está na construção de alternativas onde se protagoniza uma educação democrática como é o caso dos processos de escolarização protagonizados por alguns movimentos sociais como os Sem-terra ou o Movimento das Escolas rurais em Portugal que reivindicam uma escola que já não é escola.

Revista *Perspectiva*: A construção da derrota do professor é também uma construção discursiva, e intencional, é a criação de uma

perspectiva para tornar o professor impotente. Penso que a escola não está perdida fatalmente, absolutamente.

José Alberto Correia: A escolarização e a reivindicação política da escolarização, que é uma reivindicação democrática, tem que passar por formas menos escolarizadas da escola funcionar. Alguns movimentos sociais anunciam a possibilidade de construção de um educativo que parece assentar em princípios inversos dos da gramática escolar. Em primeiro lugar, anunciam que a questão central do trabalho escolar é o sentido que tem o próprio trabalho escolar. Em segundo lugar, anunciam que é possível recriar uma educação que repõe as relações inter-geracionais. Em terceiro lugar, porque são formas de praticar uma globalização da acção educativa alternativa à globalização mercantil da educação e à macdonaldização dos saberes e das relações com o saber.

José Alberto Correia
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto
Rua do Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392
Porto - Portugal
E-mail: correia@fpce.up.pt

Olinda Evangelista
Professora do Centro de Ciências da Educação da UFSC
Doutora em História da Educação pela USP
E-mail: olindaevangelista35@hotmail.com

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

A **PERSPECTIVA** (Revista do Centro de Ciências da Educação) aceita trabalhos inéditos sobre temas atuais e relevantes no âmbito da Educação, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, discussões polêmicas etc., reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. A publicação dos trabalhos está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial Científico ou de colaboradores *ad hoc*. A seleção de artigos para a publicação toma como critérios básicos sua contribuição à Educação e à linha editorial da *Perspectiva*, a originalidade do tema ou do tratamento dado a ele, bem como a consistência e o rigor teórico-metodológico apresentado. Os nomes dos pareceristas permanecem em sigilo, omitindo-se também, perante estes, o nome dos autores. O parecer sobre a aprovação ou não dos originais será comunicado ao autor, ou ao primeiro, quando forem mais de um. A *Perspectiva* não se obriga a devolver os originais a ela enviados. Os artigos deverão ser encaminhados rigorosamente revisados e de acordo com as normas, sob pena de não aceitação pela *Revista*. Caso os pareceristas solicitem modificações no trabalho, quanto ao texto e/ou para que se adaptem às normas editoriais da

Revista, ele será devolvido ao autor para as devidas alterações.

Os trabalhos deverão ser acompanhados de uma declaração do(s) autor(es), autorizando sua publicação na Revista e, se aprovados, serão divulgados na forma impressa e disponibilizados eletronicamente no *site* da *Perspectiva* <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>

Além de prioritariamente publicar artigos temáticos (dossiês) e de demanda contínua, a *Perspectiva* veicula conferências, debates, resenhas, entrevistas e traduções de textos relevantes para a área (sempre acompanhadas de autorização, por escrito, do autor do trabalho original, ou de seus herdeiros, e do editor).

As opiniões expressas nos trabalhos publicados são de responsabilidade de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da Comissão Editorial.

1. Os originais devem ter de 12 a 30 laudas e obedecer os seguintes procedimentos:

- a) Suporte em disquete de 3,5" em três vias impressas (duas sem identificação do autor). Podem ser também enviadas por e-mail, mantida, no entanto, a remessa das cópias impressas sem identificação);

b) Formato em Word 6.0 ou Word 7.0 *for* Windows, com a seguinte configuração: fonte - TIMES NEW ROMAN 12, papel tamanho A-4, espaço interlinear 1,5 com todas as margens com 2,5 cm;

c) Normalização

- Deve obedecer a seguinte sequência:

- Título do artigo, em português, inglês e espanhol ou francês; se for o caso, além dos títulos em português e inglês, serão aceitos os apresentados na língua original do artigo;

- Nome(s) completo(s) dos autor(es); suas credenciais e local de atividade, incluindo endereço, telefone, fax (do trabalho e residencial) e endereço eletrônico para contato;

- Resumos indicativos, em português, inglês e espanhol ou francês. Se for o caso, além dos resumos em português e inglês, serão aceitos os apresentados na língua original do artigo, conforme a NBR-6028, de 1990, da ABNT, entre 100 e 200 palavras cada um e espaço interlinear simples;

- Três palavras-chave em português, inglês e espanhol ou francês. Se for o caso, além das palavras-chave em português e inglês, serão aceitas as apresentadas na língua original do artigo. A Pers-

pectiva publica palavras-chave do vocabulário controlado da Rede Bibliodata da Fundação Getúlio Vargas;

- O texto principal, deve indicar, sempre que necessário, os locais de inserção de ilustrações (quadros, fotos, mapas, modelos etc.), apresentar indicações numéricas entre parênteses exemplos: (2) para as notas, quando existirem;

- Anexos ao texto, quando existirem.

- Notas. Pede-se que as notas sejam concisas e não superem a média de 3,5 linhas por página, que sua numeração obedeça rigorosamente as indicações no texto. Apenas notas indispensáveis devem constar no texto. As referências bibliográficas não devem constar nas notas e sim serem indicadas em espaço próprio, ao final do texto.

2. As ilustrações, quando existirem, devem ser produzidas obedecendo ao seguinte:

a) Materiais gráficos: Fotografias nítidas e gráficos (estritamente indispensáveis à clareza do texto) poderão ser aceitos e deverão ser assinalados no texto, os locais onde devem ser intercalados, pelo seu número de ordem. Se as ilustrações enviadas já tiverem sido publicadas, mencionar a fonte e a permissão para reprodução;

b) Quadros: os quadros deverão ser acompanhados de cabeçalho que permita compreender o significado dos dados reunidos, sem necessidade de referência ao texto. Indicar no texto, pelo seu número de ordem, os locais onde os quadros devem ser inseridos.

3. Citação de Autores:

Conforme NBR 10520 de agosto 2002. Devem ser feitas no corpo do texto (autor-data). As entradas pelo sobrenome do autor/vírgula/data ou autor/vírgula/data/vírgula/ página sendo que quando estiverem incluídas na sentença devem ser letra maiúscula e minúscula e quando estiverem entre parênteses devem ser em letras maiúsculas.

Ex: Silveira (1999, p. 20) descreve: o estudo das [...] ciências ou Artigos são os trabalhos aprovados [...] revista. (FRANÇA, 2001, p. 51).

4. Referências

Em ordem alfabética conforme NBR-6023 de agosto 2002.

Exemplos:

a) Livro:

HEEMANN, Ademar. *Natureza e ética: dilemas e perspectivas educacionais*. Curitiba: Edit. da UFPR, 1993.

b) Capítulo de Livro:

RUSSOMANO JR., Victor. Direitos e deveres do empregado e do empregador. In: MAGANO, Otávio Bueno (Coord.). *Curso de Direito do trabalho*. São Paulo: Saraiva, 1985. p. 235-291.

c) Artigos de Periódicos:

GODIM, Maria Augusta Drumond Ramos. Teorias de aprendizagem: uma iniciação ao estudo. *Educação e Compromisso*, Teresina, v. 1, n. 1-2, p. 23-25, jan./dez. 1989.

d) Tese/dissertação:

JANTSCH, Ari Paulo. Pequeno agricultor e racionalidade educativa. 1997. 333 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação)-Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, Piracicaba, 1997.

e) Artigo de jornal:

FROTA-PESSOA, Osvaldo. Sociobiologia: o fator genético. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2 mar. 1986. Caderno 5, p. 27.

f) Em meio eletrônico:

ALVES, Maria Bernardete Martins; ARRUDA, Susana Margareth. Como fazer referências: bibliografias eletrônicas e demais formas de documentos. Disponível em: <<http://www.bu.br/framerefer.html>>. Acesso em: 28 nov. 2001.

A **PERSPECTIVA** não remunera os autores que tenham seus artigos nela editados, porém lhes envia um exemplar da edição em que seu(s) texto(s) for(em) publicado(s).
Matérias que não atendam os requisitos acima, não serão consideradas para exame e publicação.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
EDITORA DA UFSC

Campus Universitário – Trindade – Caixa Postal 476
CEP 88010-970 – Florianópolis – SC
e-mail: edufsc@editora.ufsc.br

SOLICITAÇÃO DE ASSINATURA

☐ Nova assinatura ☐ Renovação

NOME DA REVISTA SOLICITADA:

- | | |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> BIOTEMAS | <input type="checkbox"/> ILHA DO DESTERRO |
| <input type="checkbox"/> CIÊNCIAS DA SAÚDE | <input type="checkbox"/> PERSPECTIVA |
| <input type="checkbox"/> CIÊNCIAS HUMANAS | <input type="checkbox"/> SEQUÊNCIA |
| <input type="checkbox"/> FRAGMENTOS | <input type="checkbox"/> TRAVESSIA |
| <input type="checkbox"/> GEOSUL | <input type="checkbox"/> GRAF & TEC |
| <input type="checkbox"/> PRINCIPIA | <input type="checkbox"/> KATÁLYSIS |
| <input type="checkbox"/> MOTRIVIVÊNCIA | |

Nome: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ CEP: _____

Cidade: _____ UF: _____ Fone: _____

☐ ASSINATURA – Válida por 04(quatro) números.
Preço: R\$ 35,00 (trinta e cinco reais)

☐ N^º AVULSO – Preço por unidade: R\$ 10,00 (dez reais)
N^{ºs} desejados _____

Anexar cheque nominal à Fapeu/Editora da UFSC, no valor da aquisição
Banco do Brasil – Agência 1453-2 – C/C: 204.411.0

Assinatura

_____/_____/_____
Data